

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS

Pedro Dionizio de Mello

O Processo de Construção do Conhecimento Sociológico Escolar: estudo sobre os
fatores sociais envolvidos na prática pedagógica

Porto Alegre, 2020

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS

Pedro Dionizio de Mello

O Processo de Construção do Conhecimento Sociológico Escolar: estudo sobre os
fatores sociais envolvidos na prática pedagógica

Monografia elaborada como requisito parcial
para obtenção de grau em Licenciado em
Ciências Sociais pela Universidade Federal
do Rio Grande do Sul, apresentado ao
Instituto de Filosofia e Ciências Humanas

Orientadora: Prof. Dr^a Rosimeri Aquino da
Silva

Pedro Dionizio de Mello

O Processo de Construção do Conhecimento Sociológico Escolar: estudo sobre os
fatores sociais envolvidos na prática pedagógica

Monografia elaborada como requisito parcial
para obtenção de grau em Licenciado em
Ciências Sociais pela Universidade Federal
do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Prof. Dr^a Rosimeri Aquino da
Silva

Parecer: _____ de _____ de _____.

PARECERISTAS

Prof.Dr^a Célia Elizabete Caregnato

Prof.Dr. Leandro Raizer

AGRADECIMENTOS

À minha mãe Ester Dionizio de Mello, falecida em 18/04/2020, vítima de um câncer no pulmão, que deixou um legado de ensinamentos que jamais serão esquecidos e sempre serão honrados.

RESUMO

Esta pesquisa buscou compreender de que maneira ocorre o processo de construção do conhecimento sociológico escolar. Partimos do pressuposto de que a produção do conhecimento não é apenas uma atividade técnica de transposição didática, mas também – e principalmente – uma forma de relação social entre professor e aluno e entre os próprios alunos. A unidade de análise foi uma turma de primeiro ano do ensino médio da Escola Municipal de Porto Alegre Emílio Meyer. Como procedimentos metodológicos, utilizou-se a técnica da observação participante. O referencial teórico interligou fundamentos da Teoria Fenomenológica com conceitos da Sociologia da Educação. O estudo apontou para a importância de fatores sociais no desenvolvimento intelectual e na iniciativa mental de alunos e alunas de captar e transformar o que está sendo exposto em sala de aula. Entre esses fatores, podemos citar os laços de confiança, a empatia, a mediação de saberes e de interesses e a construção de interações mais informais em sala de aula.

Palavras-chave: construção do conhecimento; ensino de sociologia; prática pedagógica; relação social.

ABSTRACT

This research sought to understand how the process of building school sociological knowledge occurs. We start from the assumption that the production of knowledge is not only a technical activity of didactic transposition, but also - and mainly - a form of social relationship between teacher and student and between students themselves. The unit of analysis was a class from the first year of high school at the Municipal School of Porto Alegre Emílio Meyer. Methodological procedures, the participant observation technique was used. The theoretical framework connected the foundations of Phenomenological Theory with concepts from the Sociology of Education. The study pointed to the importance of social factors in the intellectual development and in the mental initiative of students to capture and transform what is being exposed in the classroom. Among these factors, we can mention the bonds of trust, empathy, the mediation of knowledge and interests and the construction of more informal interactions in the classroom.

Keywords: knowledge construction; sociology teaching; pedagogical practice; social relationship.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

CNPq – Conselho Nacional de Pesquisa

CAPES – Coordernadoria de Pessoal de Ensino Superior

EMEM – Escola Municipal de Ensino Médio

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO AO TEMA E AO PROBLEMA DE PESQUISA	9
Objetivos.....	11
Justificativa e relevância do tema	11
 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	 13
 ENSINO DE SOCIOLOGIA NO BRASIL: UM BREVE PANORAMA.....	 15
O processo de formação do componente curricular de sociologia	17
O componente curricular de sociologia no contexto escolar	17
 CONHECIMENTO CIENTÍFICO E CONHECIMENTO DO SENSO COMUM: ELEMENTOS TEÓRICOS PARA UMA MEDIAÇÃO DE SABERES.....	 ..22
 ARTICULANDO TEORIA E PRÁTICA: RELATO REFLEXIVO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	 27
“Você tem cultura?”: fundamentação teórica da prática pedagógica realizada.....	27
Contextualização do campo: a Escola Municipal de Ensino Médio Emílio Meyer	28
Contextualização do campo: a turma 26.....	30
Relato reflexivo da prática pedagógica	30
 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	 41
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	 44
ANEXOS	47

INTRODUÇÃO AO TEMA E AO PROBLEMA DE PESQUISA

O ensino de sociologia no ensino médio tem, nos últimos trinta anos, suscitado diversos debates no campo das ciências sociais, visto que o componente curricular, fazendo jus à sua trajetória intermitente na educação básica (GUIMARÃES, 2012, p.82), tornou-se obrigatório em 2008 por meio da Lei 11.684¹ e, em 2017, foi rearranjado para dar espaço a inclusão dos itinerários formativos². Apesar disso, esse componente curricular construiu, nos últimos anos, um espaço importante de circulação de ideias pedagógicas e de profissionais capacitados para atuarem na educação básica.

Além disso, temas caros ao campo das ciências sociais – como as questões de gênero e sexualidade, raça, diversidade cultural, imigração e desigualdade social, por exemplo – ganharam muita repercussão pública no período compreendido entre a data de obrigatoriedade da sociologia e o de seu rearranjo na nova reforma do ensino médio, em 2017. A evidência da maior notoriedade dessas questões na sociedade pode ser verificada na própria ascensão recente de movimentos políticos de extrema-direita, que fundamentam seus discursos e práticas em torno de uma reação contra a desnaturalização das posições sociais tradicionais³. Portanto, mesmo com perdas institucionais recentes, a disciplina de sociologia resiste e, mais do que isso, impõe-se como relevante conhecimento científico necessário para o questionamento e a desnaturalização do mundo social.

Apesar de a sociologia ter mudado seu *status* na educação básica após a aprovação da reforma do novo ensino médio, é importante frisar que as contribuições teóricas anteriores à sua obrigatoriedade foram fundamentais na luta pela sua implementação institucional. O mesmo vale para as mobilizações de organizações profissionais dos sociólogos que pressionaram pela regulamentação da disciplina no campo político. As contribuições teóricas da época chamam a atenção para o fato de que a sociologia – assim como a disciplina de filosofia – eram componentes curriculares que estavam amparados apenas pela LDB/96 e que, apesar dos destaques do texto legal, não tinham garantido um espaço específico nas grades curriculares, podendo ser ensinadas interdisciplinarmente.

Ainda que, ao longo da história da educação escolar brasileira, a disciplina de

¹ Ver mais em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm

² Ver mais em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm

³ O Presidente da República Jair Bolsonaro (sem partido) foi eleito, em 2018, mobilizando amplamente uma pauta conservadora nos costumes sociais. Almeida (2019), Ortellado e Ribeiro (2018) são alguns analistas que apontam isso.

sociologia não tenha conseguido firmar uma continuidade efetiva nos currículos das escolas, temos visto ultimamente um movimento intenso de estudantes e professores de ciências sociais interessados na reflexão acerca do ensino de sociologia na educação básica⁴: o que, como e por que ensinar sociologia nas escolas de nível médio? Qual a relevância dos conteúdos trabalhados pela sociologia na vida de estudantes? Na esteira desses questionamentos, a formação e a prática docente em sala de aula tornam-se importantes fontes de experiências e possibilidades de investigação sociológicas.

Desse modo, minha temática de pesquisa se enquadra dentro de uma perspectiva compreensiva sobre o *ensino de sociologia*, considerando o ato de ensinar como uma ação social dotada de sentido (WEBER, 1913) e necessariamente relacional e dialógica (FREIRE, 1994) entre professor de sociologia e seus estudantes.

O estudo tem a intenção de contribuir com as investigações sobre ensino de sociologia inserido nesse novo cenário de resistência que vem se estabelecendo na área de atuação profissional do cientista social junto aos jovens nos espaços escolares. A inserção profissional de mais professores formados em licenciatura em ciências sociais na escola básica e a necessidade permanente de refletir sobre a prática de ensino reacenderam o interesse no tema sobre o ensino da disciplina. Desenvolver pesquisas nessa área pode contribuir, inclusive, para uma qualificação da prática profissional docente na área.

Tendo em vista este contexto de maior presença de cientistas sociais nas escolas brasileiras, além da necessidade de discutir cientificamente questões sociais que estão no centro da agenda pública brasileira, o problema de pesquisa pode ser formulado pelo seguinte questionamento: como ocorre o processo de construção do conhecimento sociológico escolar em sala de aula? Dessa pergunta central, derivam-se questões secundárias: Quais os fatores envolvidos na interação do professor de sociologia e estudante de ensino médio? Como é a interação social que sustenta a construção de um conhecimento sociológico em uma sala de aula do ensino médio brasileiro público? Quais as características contextuais em que está inserido o conhecido analisado? A hipótese que norteia o problema geral é de que a construção do conhecimento sociológico escolar está baseada menos em técnicas didáticas e mais na qualidade dos vínculos sociais tecidos entre professor e alunos.

A unidade delimitada para análise foi a Escola Municipal de Ensino Médio Emílio Meyer, por ser a instituição de ensino onde realizei minha prática docente através do Programa

⁴ Um exemplo desse movimento importante de pesquisadores dedicados ao estudo do ensino de sociologia no ensino médio é *blog* Café com Sociologia, que, sob a coordenação de Cristiano Bodart e Roniel Sampaio, atua na divulgação de conteúdos e estratégias de ensino de sociologia. Em 2018, o blog teve 10 milhões de acessos.

Residência Pedagógica da UFRGS de agosto de 2018 até janeiro de 2020. Ao total, foram 60 horas de observação e 100 horas de regência, além de 280 horas de planejamento e reuniões, o que considero uma importante experiência de imersão para o aluno em vias de se formar professor.

Objetivos

Objetivo geral

Analisar como ocorre o processo de transposição do conhecimento sociológico científico para um conhecimento sociológico escolar.

Objetivos específicos

- a) Identificar e compreender os fatores envolvidos na interação professor de sociologia e estudante de ensino médio;
- b) Investigar como ocorre a interação social que sustenta a construção de um conhecimento sociológico em uma sala de aula do ensino médio público.
- c) Mapear as características contextuais em que está inserida a Escola Emílio Meyer

Justificativa e relevância do tema

Na medida em que o ensino de sociologia vem lutando para poder se institucionalizar como disciplina nos currículos escolares, há uma tendência de aumento do número de pesquisas acadêmicas a respeito do tema. Assim, acredito que identificar e compreender melhor os processos didáticos e metodológicos do ensino desta disciplina pode ajudar tanto no campo da pesquisa, quanto no de ensino.

Outro fator de relevância deste projeto de pesquisa é a possibilidade de resgatar o conhecimento sociológico produzido na complexa dimensão escolar, promovendo a integração das diferenças e da diversidade juvenil na perspectiva de enriquecimento das matrizes interpretativas da realidade social. O espaço da sala de aula se coloca atualmente como um campo social aberto a diversas possibilidades de produção e reprodução do conhecimento sociológico, bem como de atuação dos formados em licenciatura em ciências sociais. É nesse local que emerge a construção coletiva de um conhecimento sociológico diferente daquele produzido nas universidades. Sua construção é feita com o aporte de diversos discursos sociais presentes no cotidiano de alunos e alunas, o que chamamos de conhecimentos do senso comum.

Dar relevo a esta construção coletiva de conhecimento sociológico é buscar compreender melhor qual a abordagem dada capaz de gerar apropriação por parte dos estudantes, bem como entender as estratégias que os motivam e as que não os motivam. Ademais, considerar o aporte dos estudantes no processo de produção do conhecimento escolar é valorizar o potencial reflexivo da juventude.

Nesse sentido, estamos falando de valorizar novas epistemologias, tema que tem surgido dentro dos debates da pesquisa de autores como Boaventura de Sousa Santos (2016, p.56), que busca identificar e analisar histórias, saberes, práticas e soluções para além do conhecimento ocidental moderno, autointitulado como universal e objetivo. A objetividade que nos guiou por muito tempo é relativizada e disputa com outros discursos as explicações sobre a nossa realidade social e política. Defendo aqui que as novas epistemologias merecem um olhar que vem de espaços como os das escolas da rede pública.

A relevância ainda da pesquisa sobre o ensino propriamente dito de sociologia no ensino médio está pautada por discussões maiores acerca da atuação profissional dos egressos dos cursos de licenciatura em ciências sociais em um campo até agora tímido, mas que ainda resiste e luta para se afirmar.

O texto que segue está estruturado da seguinte forma. A seguir, são apresentados os procedimentos metodológicos utilizados e o universo de pesquisa. Na sequência, é feita uma revisão bibliográfica sobre o tema do ensino de sociologia escolar no Brasil, analisando desde seu processo de formação até as diferentes perspectivas teóricas de autores sobre seu papel, contexto de atuação e obstáculos de desenvolvimento. Depois, é apresentada a fundamentação teórica do estudo, que interligou aportes da Teoria Fenomenológica com alguns autores e conceitos-chave da linha da sociologia da educação. Por fim, são feitos o o relato reflexivo da prática pedagógica e as suas considerações finais.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Meu objeto de análise trata-se da construção do conhecimento sociológico escolar. No decorrer do processo educativo, no contexto de sala de aula, ocorrem diversas interações sociais que tem os jovens como atores sociais centrais. Dessa forma, meu objetivo com a pesquisa é tentar entender como as interações desses sujeitos representam possibilidades e obstáculos para a construção coletiva do conhecimento escolar contextualizado na disciplina sociológica. A hipótese geral que norteou a pesquisa foi de que os vínculos sociais tecidos têm maior impacto do que técnicas didáticas no processo em questão.

Em termos de procedimentos metodológicos, foi utilizada a técnica qualitativa da observação participante. As aulas de sociologia proporcionam aos estudantes uma possibilidade de reflexão que raramente se coloca em outras disciplinas. Contando com uma espécie de metodologia do caráter inato da sociologia, as aulas seguem uma diretriz que comumente chamamos de “desconstrução” e/ou “desnaturalização” da realidade social. Assim os estudantes são convidados a repensar seus comportamentos e suas formas de estar no mundo por outras perspectivas. É esse processo que pretendo apreender através das formas de interação que são feitos com os conteúdos didáticos da sociologia circulados em sala de aula.

A experiência observada foi a minha própria prática pedagógica, realizada entre meses de abril e julho de 2019, em uma turma do primeiro ano do Ensino Médio da Escola Municipal de Porto Alegre Emílio Meyer. Essa experiência fez parte de um projeto maior denominado Residência Pedagógica, do qual fui bolsista de agosto de 2018 até janeiro de 2020. Antes da incursão docente, fiz um período de acompanhamento durante seis meses da prática docente realizada pela professora titular da disciplina, Carla de Oliveira Pacheco. Assim, pude me adaptar melhor ao espaço onde posteriormente atuaria como professor. Além das atividades de acompanhamento e planejamento de aulas, minhas atividades de docência consistiram em 100 horas de regência nas seguintes turmas do ensino médio: 23 (1º ano diurno), 26 (1º ano noturno) e 66 (3º ano noturno). A observação seguida do relato reflexivo deste trabalho se referem somente à experiência com a turma 26.

Como forma de estimular a interação dos alunos com os conteúdos, privilegiei a utilização metodológica dos círculos de cultura (FREIRE, 1991), que são espaços político-pedagógicos de emergência da palavra. Dessa maneira, então, os conteúdos trabalhados em sala de aula procuraram partir da própria experiência dos estudantes para, a partir daí, procurar problematizar teoricamente, tentando questionar pré-noções naturalizadas na percepção dos educandos e abrir novas janelas interpretativas.

A ideia dos círculos de cultura é estimular a politicidade dos sujeitos, de modo que cada um traga sua cultura, suas histórias e experiências de vida. Isso implica para o professor, além da tarefa de coordenar e sistematizar os diálogos, conhecer o universo vocabular dos estudantes, os seus saberes traduzidos através de oralidades. Com isso, o objetivo é construir junto com os saberes dos estudantes os conceitos trabalhados escolarmente. Os resultados que seguem tentam entender como isso se dá em uma experiência prática de ensino concreta.

ENSINO DE SOCIOLOGIA NO BRASIL: UM BREVE PANORAMA

Este item abordará, inicialmente, quais foram as condições pelas quais a disciplina de sociologia foi constituída no Brasil, analisando desde sua etapa “pré-científica” até sua fase de consolidação. Na sequência, analisar-se-á as diferentes abordagens teóricas sobre o papel do ensino de sociologia, bem como suas potencialidades e obstáculos ainda presentes.

O processo de formação do componente curricular de sociologia

Um problema de pesquisa que versa sobre o ensino de sociologia demanda, necessariamente, um recuo histórico sobre o processo de formação da disciplina como prática de ensino e pesquisa. Tendo como base a organização de datas proposta por Antônio Cândido (2006), descreverei brevemente a formação da sociologia percorrendo três períodos históricos: 1880-1930, 1930-1940 e 1940 em diante.

No Brasil, as primeiras manifestações analíticas com um viés sociológico (ainda que não científicas) datam do final do século XIX. Essas manifestações consistem em descrições densas de problemas sociais brasileiros (como a escravidão, o conflito agrário, entre outros) produzidas por intelectuais não especializados em sociologia, como advogados, médicos, engenheiros e escritores de literatura. Nomes como Euclides da Cunha, Silvio Romero, João Batista de Lacerda e Nina Rodrigues são alguns dos precursores notáveis do pensamento social brasileiro da época que buscava entender como o País era formado.

Esse período marcado principalmente pela atuação de não especialistas na área é denominado por Juarez de Carvalho Filho (2014) como o de “imaginação sociológica” – ou seja, com muito mais traços da criatividade literária do que do rigor metodológico científico propriamente dito. Imbuídos pelo pensamento intelectual europeu do final do século XIX, esses intelectuais descreveram a sociedade brasileira da época à luz de categorias analíticas do evolucionismo social e do positivismo, formulações teóricas importantes daquele período. Assim, baseados na ideia evolucionista de raça (como se os diferentes povos da humanidade fossem alinhados em etapas hierárquicas de evolução), podemos identificar, em algumas descrições sociológica da época, uma valorização do povo europeu como ideal de nação e uma desvalorização da miscigenação racial como um fator de inferioridade. Isso aparece nos textos de intelectuais como Silvio Romero, Aluísio Azevedo e Nina Rodrigues. Vale lembrar: no final do século XIX, mais da metade da população do Brasil era formada por ex-escravos e seus descendentes. Embora a escravidão tenha sido abolida em 1888, permaneceu no período um

pensamento de que pessoas negras eram inferiores. Esse pensamento racista, justificado pelos intelectuais da época, formou as bases para a implementação de políticas públicas de embranquecimento do povo brasileiro.

Além da influência do evolucionismo social, o período da “imaginação sociológica” também foi muito impactado pelas ideias do positivismo, principal corrente intelectual da época. Isso pode ser constatado, por exemplo, na literatura de Machado de Assis, que é até hoje uma fonte riquíssima de interpretação sobre a sociedade brasileira do final do século XIX. Naquela que pode ser considerada sua obra-prima – *Memórias Póstumas de Brás Cubas* –, somos apresentados ao protagonista da história como um sujeito obcecado pelo desenvolvimento de um emplastro capaz de curar todas as doenças da época. Trata-se de uma visão irônica de Machado sobre a crença positivista da ciência como sendo uma panaceia capaz de orientar as principais decisões humanas.

Embora esses intelectuais não especializados na área sociológica tenham formulado proposições teóricas e interpretado de maneira mais ou menos global a sociedade brasileira da época, Carvalho Filho (2014) observa que não há registros de ensino nem de pesquisa sobre os aspectos discutidos da realidade. Essa iniciativa é encontrada apenas no segundo período de formação da sociologia no Brasil, datado de 1930 a 1940 (CARVALHO FILHO, 2014), momento em que a disciplina começa a aparecer, de fato, no ensino superior e secundário. É o período de institucionalização da disciplina em organizações de ensino e pesquisa. Um marco histórico desse movimento foi a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, em 1934. A partir disso encontramos o registro de profissionais acadêmicos dispostos a entender cientificamente a formação da sociedade brasileira após a proclamação da República. Alguns focos de pesquisa são: efeitos da abolição da escravidão sobre as representações sociais, condição social de índios e negros e os impactos exercidos pela colonização no País.

Se o período entre 1930 e 1940 foi caracterizado pela institucionalização da sociologia, o que se sucede é marcado pela sua consolidação como atividade de pesquisa e ensino no âmbito do Ensino Superior brasileiro. Na década de 1950, há o início do sistema nacional de Ciência e Tecnologia a partir da criação de instituições de pesquisa como o Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq) e a Coordenadoria de Apoio a Pessoal de Ensino Superior (CAPES). Na década de 1960, com a implementação do regime militar no Brasil, a disciplina de sociologia é retirada dos currículos escolares. No período militar, entretanto, há também um forte investimento econômico no setor de ciência e tecnologia, muito em razão da influência

positivista no ideário do exército militar. Além da aspiração por ordem (refletida no arranjo societário autoritário da época de 1964 a 1985), historicamente há ainda a aspiração por progresso baseado em ciência como elementos do ideário militar brasileiro, fato que se verifica nos próprios termos da bandeira do Brasil consagrada pela proclamação da República.

Entre as décadas de 1940 a 1980, a sociologia se consolida através de nomes como Florestan Fernandes, Fernando Henrique Cardoso, Octávio Ianni, Guerreiro Ramos, dentre outros. Alguns dos principais temas abordados em suas pesquisas são: raça, classe social, desemprego, etc. Além da notável atuação acadêmica, alguns sociólogos daquele período tiveram contribuição importante nos debates políticos que resultaram na formulação da Constituição Federal do Brasil de 1988.

O processo de formação da sociologia, portanto, percorreu um longo caminho até sua etapa de consolidação. Sua institucionalização caminhou junto com as políticas públicas de modernização das universidades e da capacitação de recursos humanos para a pesquisa.

O componente curricular de sociologia no contexto escolar

A sociologia lecionada no Ensino Médio é marcada por um longo processo de lutas pela sua afirmação. Entre idas e vindas aos espaços escolares, a disciplina ainda resiste, em que pese os últimos percalços. Para além de uma periodização sobre a história do ensino de sociologia no ensino médio, tratarei, neste item, sobre como a literatura especializada no tema o avalia. De uma forma geral, pode-se dizer que há três perspectivas diferentes sobre o tema.

Um primeiro bloco de estudos que situa a sociologia lecionada nos currículos escolares a avalia como um elemento importante para a configuração política e intelectual do Brasil. Do ponto de vista temporal, a existência do ensino de sociologia nas escolas brasileiras remonta ao final século XIX, com a reforma educacional de Benjamin Constant, “que defendia o ensino laico em todos os níveis, cujo objetivo era proporcionar a formação intelectual dos jovens não mais sob os auspícios da Igreja Católica” (CARVALHO FILHO, 2014, p.75). Essa iniciativa, no entanto, teve pouco tempo de duração e a sociologia foi retirada do currículo escolar em 1901. Retorna em 1925 a partir da reforma educacional de Rocha Vaz, que lhe atribui o *status* de componente curricular obrigatório do chamado ensino secundário. Meucci (2000) e Carvalho (2004) examinam os manuais e livros didáticos escritos entre o fim do século XIX e primeiras décadas do século XX e, a partir daí, acompanham o que representou o ensino de sociologia naquele momento.

Naquele período, em especial na década de 1930, o ensino de sociologia no campo da educação básica percorreu junto com a construção de um ideário de nação, pois a partir do projeto econômico desenvolvimentista e, sobretudo, do viés político e militar positivista, o estudo científico da sociedade era fundamental. Meucci (2000) e Carvalho (2004) ainda apontam para a importância e o volume da produção de manuais, recursos e práticas didáticos. O projeto de nação utilizava a retórica da população bem instruída como requisito fundamental para desenvolvimento socioeconômico do País, o que demandava um conhecimento que interpretasse e explicasse cientificamente a sociedade.

A intersecção entre interesses materiais (desenvolvimento norteado por avaliação científica) e ideais (simbologia nacional interpretada por uma disciplina científica da sociedade) na constituição da sociologia, cujas naturezas são simultaneamente política, social, econômica e intelectual, dão uma tônica do seu contexto de surgimento. Uma análise do conteúdo dos manuais didáticos e produções acadêmicas voltadas ao ensino de sociologia sinaliza a amplitude do debate no cenário acadêmico do século XX. Um exemplo disso é que o ensino de ciências sociais na escola é objeto de reflexão de importantes intelectuais brasileiros, sendo considerados, hoje, autores clássicos das ciências humanas: Darcy Ribeiro, Anísio Teixeira, Florestan Fernandes e Fernando de Azevedo.

A intensidade do debate e a relevância são demonstradas no número de publicações no início do século XX. De acordo com os autores supracitados (CARVALHO, 2004; MEUCCI, 2000), existe uma relação pertinente entre a institucionalização das ciências sociais no Brasil e a expressiva produção intelectual sobre o ensino de sociologia na escola, evidenciando a concentração de debates e reflexões no campo acadêmico sobre esse tema através da produção de manuais didáticos. O caráter pedagógico e o esforço de divulgação do conhecimento das ciências sociais eram um horizonte da produção intelectual da época.

O entrelaçamento da sociologia, na sua origem, com determinadas políticas de governo carrega consigo uma característica que a constitui e ao mesmo tempo a fragiliza, visto que a história da institucionalização da disciplina não está isolada de planos e projetos de educação baseados em concepções particulares de políticas educacionais, fazendo com que um rearranjo das políticas públicas possa redefinir o cenário pedagógico do seu ensino (SARANDY, 2004).

Um segundo bloco de estudos busca avaliar a atuação e a formação dos professores na discussão do ensino de sociologia. A condição profissional do professor é um fator central nas questões desse bloco temático, que busca refletir qual seria a preparação necessária para um professor da área em questão e como as instituições de ensino superior estão preparadas para

tanto, tendo em vista que muitas universidades tinham (até 2008) um foco maior na formação do bacharel em ciências sociais em detrimento do profissional licenciado. Os pesquisadores Meirelles, Pereira e Raizer (2008) apontam que a quantidade de professores formados na área não dá conta da demanda exigida pelas escolas, e muitos professores que ministram a aula de sociologia são de outras áreas de conhecimento. Não é raro encontrar, por exemplo, professores com formação em história ou filosofia ministrando a disciplina de sociologia no ensino médio. Além da dificuldade encontrada na etapa de formação, Caregnato e Cordeiro (2011) ainda indicam uma falta de acúmulo de materiais didáticos como uma dificuldade na etapa de atuação em sala de aula – muito em virtude, provavelmente, da tradição bacharelesca dos cursos de graduação em ciências sociais.

Com o foco no Estado de São Paulo, Takagi (2007) contribui com esse bloco de estudos trazendo análise sobre as políticas públicas que orientam a ação e propõem caminhos, mas que nem sempre colocam o protagonismo dos professores na feição dos documentos oficiais. Ao longo do tempo (1986, 1992, 1999) o diálogo entre os redatores dos parâmetros curriculares nacionais e os professores foi diminuindo progressivamente, tornando tais documentos inócuos na prática cotidiana, tendo em vista a dissonância de discussões. A autora (2007) alerta que o insuficiente debate não contribui para que as propostas curriculares do Estado de São Paulo sejam significativas na atuação dos professores.

Um terceiro bloco de investigações avalia o papel ou a vocação da sociologia no que se refere à sua utilidade ou ao que ela se destina dentro da escola. Tratam, portanto, de uma pergunta mais *meta-sociológica*, colocando o problema do significado da sociologia no nosso tempo e para os jovens de hoje. Lahire (2014), Filho (2004) e Moraes (2007) aportam importantes contribuições nesse debate, destacando a grande possibilidade de interpretação do mundo social através da riqueza teórico-conceitual e metodológica da disciplina para os jovens estudantes do Ensino Médio.

O problema da legitimidade no campo científico ocupado pela disciplina de sociologia é retomado e parece estar permeando o argumento dos autores através do desafio imposto pela tradução de saberes: como transpor um conhecimento científico para um contexto escolar sem incorrer em reducionismos que tensionem a legitimidade da disciplina sociológica acadêmica? Lahire (2014) sustenta que, ao pensarmos a sociologia na escola, inevitavelmente também estamos indagando sobre estatuto científico da disciplina.

Conforme o sociólogo francês (2014), os laços dos sociólogos com as concepções científicas e ideológicas, traçando caminhos diversos de explicação da sociedade, não podem

ser considerados um obstáculo, mas sim o contrário. E para que atuem, de fato, a favor do sociólogo, faz-se necessário que a tradução de saberes científicos em saberes escolares torne o exercício da reflexividade pedagógica uma prática de vigilância epistemológica constante. Nesse sentido, Lahire (2014) aponta para a importância da sociologia na leitura complexa do mundo, tarefa essa que pode e deve ser mediada por instrumentos de pesquisa científica. Essa leitura pode ser traduzida através de uma tomada de consciência a respeito dos constrangimentos sociais da ação humana e da aprendizagem por uma análise mais acurada da realidade social. A contribuição da sociologia estaria também em conhecer instituições e compreender seus mecanismos de funcionamento.

Esses elementos que reforçam o papel da sociologia criaram, nos últimos anos, a demanda por profissionais capacitados para interpretar e explicarem cientificamente a sociedade em contextos escolares. Além disso, demandam pesquisas que abordem a sociologia a partir de um viés didático-metodológico, contextualizado no ensino médio, tarefa que este estudo se propõe a realizar.

Considerando especificamente o contexto escolar da sala de aula, os elementos acima tratados indicam algumas dimensões do ensino de sociologia que podem ser incorporados na análise: tradução de saberes, vigilância epistemológica e reflexividade.

CONHECIMENTO CIENTÍFICO E CONHECIMENTO DO SENSO COMUM: ELEMENTOS TEÓRICOS PARA UMA MEDIAÇÃO DE SABERES

Sendo a sociologia um conhecimento científico que possui relações bastante singulares com o ambiente externo e suas diversas demandas, cabe identificar, neste item, interpretações teóricas sobre como o saber científico pode ser transposto para uma demanda específica: a interlocução com os saberes escolares de jovens estudantes do ensino médio público.

A construção de um conhecimento escolar não consiste numa transmissão de saberes de uma mente iluminada (a do professor) para mentes supostamente vazias (a de estudantes). Muito mais do que uma simples operação técnica, a construção de um conhecimento escolar consiste fundamentalmente em relação dialógica entre docente e estudantes, além da própria interlocução do estudante com outros estudantes (FREIRE, 1994). Do ponto de vista teórico, a perspectiva da fenomenologia pode ser fecunda para interpretar as interações que sustentam a construção do conhecimento sociológico nas escolas.

A perspectiva fenomenológica enfatiza aspectos subjetivos do comportamento humano e indica que é preciso entrar no universo conceitual dos sujeitos para poder entender como e que tipo de sentido eles dão aos acontecimentos e às interações sociais que ocorrem em sua vida cotidiana. Considerando o conhecimento científico como uma atividade envolvida em uma rede de relações sociais, o enfoque teórico que a fenomenologia dá à intersubjetividade (SCHÜTZ, 1979b) nos leva a supor que a sociologia (assim como qualquer outro conteúdo escolar), para ser aprendida, precisa fazer sentido para a vida dos estudantes. Sendo assim, a perspectiva fenomenológica direciona nosso olhar para as diferentes noções de conhecimento sociológico que são criadas dentro da escola (seus princípios, limites e possibilidades), bem como para o modo como elas são construídas. Defendo que essa perspectiva teórica, por ter um enfoque microsociológico, é bastante adequada para analisar a visão do conhecimento em contextos, ou seja, a forma específica como os saberes sociológicos repercutem no cotidiano escolar de jovens estudantes.

Ensinar conteúdos didáticos para jovens que estão em um momento peculiar da história – com um amplo e rápido acesso a informações de todo tipo a partir de dispositivos tecnológicos – exige-nos uma reflexão constante sobre as estratégias didáticas empregadas. Alain Coulon (1995) contribui afirmando que a aprendizagem exige a construção de dispositivos permitindo que as interações possam funcionar. Definitivamente, o ato cognitivo não consiste em uma relação passiva diante do que é dado na escola. Esse tipo de sustentação sobre o aprendizado se

coaduna com umas das ideias-chave de Paulo Freire sobre o papel do discente no processo cognitivo:

É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. (1999- p.24-25)

A fala acima reafirma, portanto, que o ato educativo é uma construção coletiva envolvendo discente e docente. Reconhecer o papel da ação do sujeito em um processo social remonta a uma discussão já clássica da sociologia: a conciliação entre agência humana e estrutura social. Em outras palavras: qual o espaço de influência da ação individual em meio a um contexto estrutural de condicionamentos sociais? A teoria fenomenológica de Alfred Schütz rompe com a crença de que o ator se submete passivamente às normas sociais e não possui reflexividade. O pressuposto de que as noções de conhecimento poderiam ser deduzidas da macroestrutura econômica também se afasta dessa teoria. As estruturas, bem como suas coerções e normas sociais, estão presentes nesse quadro teórico, mas se supõe que os atores reinterpretem-nas, ajustem-nas e modifiquem-nas de acordo com aquilo que Schütz (1979b) denomina como “estoque de conhecimento acumulado”.⁵

Mas como refletir, de uma forma mais concreta, acerca de uma possível postura de aprendizado ativa dos estudantes? Para isso, podemos articular o conceito fenomenológico de “intersubjetividade”, de Alfred Schütz, com o de “prática pedagógica libertadora”, de Paulo Freire. Nas palavras de Schütz, intersubjetividade é um mundo “comum a todos nós, no qual não temos um interesse teórico, mas um interesse eminentemente prático” (1979b, p. 73). Ou seja, a intersubjetividade é a conexão de sentidos entre atores que faz o mundo ser inteligível e que permite a interação humana. Nesse sentido, Freire (1994) contribui indicando que uma prática pedagógica libertadora deve contemplar uma união entre professor e aluno visando à troca de experiências e saberes, numa relação de diálogo e sem hierarquias. Nela, tanto o professor aprende com aluno quanto o aluno aprende com professor, mediatizados, ambos, pela intercomunicação e pela intersubjetividade. Essa ideia-chave é vista na seguinte frase de Freire (1994, p. 46) “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. Célia Caregnato e Vitória Cordeiro (2011) complementam essa noção afirmando que o professor precisa ser um mediador: de conhecimentos, interesses e modos de expressão.

⁵ Esquemas de orientação prática da ação no cotidiano. É oriundo de nossas múltiplas experiências sociais.

Por conta dessas características, uma prática pedagógica libertadora precisa se configurar numa relação igualitária quanto mais for possível. Nela, o professor valoriza os conhecimentos e as experiências que o aluno traz para a escola, pois o aluno é também um sujeito da construção do saber. Outra idéia-chave de Freire (1994) é de que essa relação entre professor e aluno precisa ser pautada, principalmente, pela busca de um conteúdo programático, ou seja, pelo estabelecimento do que será estudado em sala de aula e como será feita sua abordagem. Os alunos, junto com os professores, investigarão os temas que irão ser estudados. Uma postura desse tipo demanda que nós, professores, levemos a sério e tratemos com respeito os saberes prévios trazidos pelos estudantes em sala de aula. Trata-se de um desafio de como conciliar dois tipos de conhecimento: o científico e do senso comum.

Para Schütz (1979:b), o conhecimento do senso comum funciona como uma colcha de retalhos: experiências claras e nítidas estão misturadas com vagas conjunturas, suposições e preconceitos que se cruzam com evidências bem comprovadas cientificamente. Como, então, o ensino de sociologia pode se relacionar com esse conhecimento, sem ser dominador ou “imperialista” sociológico? Retomando os pressupostos teóricos da fenomenologia, Schütz (1979:b) nos indica que o primeiro objetivo das ciências sociais deve ser analisar os “princípios gerais segundo os quais o homem organiza suas experiências na vida diária”. O senso comum, portanto, é um aspecto central para o entendimento da sociedade. Basta lembrarmos que ele é o tipo de conhecimento que os atores mais mobilizam durante suas ações – isso muito devido ao fato de ser o conhecimento de formulação mais rápida. É através dele que muitos problemas que se impõem aos atores são resolvidos no cotidiano.

Feitas as considerações teóricas que validam a importância de se analisar sociologicamente o conhecimento do senso comum, vejamos agora o desafio mencionado acima: de que forma pode ser feita a interlocução necessária do professor de sociologia com o senso comum? Alguns autores da sociologia da educação nos fornecem algumas interpretações a esse questionamento.

Karl Mannheim e William Stewart (1962), autores clássicos sociologia da educação, indicam-nos que esse desafio passa por uma compreensão humana que busque enxergar o outro para além das exigências formais do sistema de ensino. Educação, nas suas perspectivas sociológicas, envolve um tipo de relação social em que as pessoas se coloquem no lugar das outras, exercendo, efetivamente, uma relação de ensino baseada na alteridade. Essa relação prevê que se leve em consideração aspectos psicossociais que transcendem – e muito – apenas a quantidade de conteúdos didáticos absorvidos pelos discentes: o excesso de cobrança exercido

pelas escolas e pelas famílias, a crise de identidade juvenil, as fases da mente e do corpo marcadas por intensas transformações, as indecisões, os sonhos, os medos, os ritos de passagem, etc.

A consideração da dimensão humana e suas particularidades no processo pedagógico implicam o esforço por parte dos educadores de conhecer a trajetória de vida de cada aluno: “o que ensinamos se aferra à experiência previa e às necessidades presentes de cada aluno” (MANNHEIM & STEWART, 1962, p. 174). A experiência prévia dos alunos está ligada à socialização primária de cada um e a consequente incorporação de determinados modos de agir, pensar e sentir (DURKHEIM, 1955). Mais especificamente, como o resultado da influência que adultos exercem sobre crianças e adolescentes, suscitando nas crianças e nos adolescentes certo número de estados físicos e mentais que, por um lado, a sociedade considera como imprescindíveis; por outro, que grupos sociais específicos demandam (DURKHEIM, 1955). Já as necessidades presentes levam em conta as condições do lar e do bairro dos estudantes, a organização da comunidade e dos grupos que pertencem os membros da família, os recursos de entretenimento da vizinhança e os hábitos que adotam as pessoas para ocupar os momentos de lazer (MANNHEIM & STEWART, 1962, p. 174).

Octavio Ianni (2011), um dos fundadores da sociologia no Brasil, observa que a disciplina possui uma característica que representa, ao mesmo tempo, uma vantagem e um desafio para o trabalho do professor no ensino médio: através de diferentes meios (família, televisão, amigos, etc) os alunos já ouviram falar sobre muitos temas que são abordados em sala de aula pela disciplina sociológica (IANNI, 2011). Essa familiaridade com temas sociológicos, por um lado, pode facilitar a interlocução do professor com os alunos, além de instigar um maior interesse dos discentes em relação aos conteúdos didáticos. Por outro, ela representa uma dificuldade extra, pois demanda do professor de sociologia o papel de situar historicamente os temas que já são conhecidos de antemão através das pré-noções do senso comum. Ou seja, o professor de sociologia no ensino médio precisará trabalhar com o senso comum e, ao mesmo tempo, conseguir desenvolver uma visão crítica desse tipo de conhecimento.

Para Ianni (2011), esse trabalho com o senso comum pode ser feito a partir de três formas. A primeira consiste em resgatar o real como movimento, ou seja, reconstituir o mundo social como construções humanas – e a partir daí lembrar que toda obra humana é contingente, inacabada, não necessária e sujeita a múltiplos pontos de vista. Esse entendimento do real em movimento ajuda a afastar a concepção mais recorrente entre os alunos: a da sociedade como

um dado da natureza, onde suas manifestações culturais são determinações fatalísticas inquestionáveis. É dessa concepção naturalizada do real que são produzidas tantas justificativas como: “foi sempre assim”, “vai ser sempre assim”. Esse entendimento por parte dos discentes deve ser feito através de um “letramento científico”, ou seja, a partir dos procedimentos básicos de investigação científica: distanciamento dos objetos, reflexão crítica e questionamento dos discursos que delimitam determinada unidade de análise.

A segunda forma de como trabalhar com o conhecimento do senso comum consiste em dar centralidade à temática do trabalho nas aulas de sociologia. Conforme Ianni (2011), o tema do trabalho e suas questões implicadas são centrais porque é através da atividade laboral que homens e mulheres desenvolvem seu sustento material. No entanto, as condições de trabalho variam para cada sociedade e dentro de grupos e classes de uma mesma sociedade. O sentido do trabalho, a qualidade ou não de suas atividades, o seu reconhecimento, a sua forma de organização e o seu lugar ocupado na estrutura produtiva: todas essas questões são vitais para o desenvolvimento material da sociedade e, ao mesmo tempo, são definidas culturalmente. Aproximá-las dos anseios de jovens estudantes, que estão próximos de ingressar no mundo do trabalho e possuem dúvidas sobre a tomada de decisão profissional, pode ser uma boa forma de dialogar com o senso comum e, a partir dele, construir novos conhecimentos.

Por fim, a terceira forma de como trabalhar com o senso comum passa por desenvolver uma concepção das organizações sociais como locais de disputa de diferentes valores e ideias (IANNI, 2011). Essa ideia é fundamental para uma concepção pluralista do mundo social, isto é, compreender um valor ou uma ideia que se tornou consensual como uma dentre tantas outras que também poderiam ter a mesma classificação do ponto de vista da sociedade.

Essas valiosas contribuições teóricas de Ianni nos ajudam a articular dois tipos diferentes de conhecimentos. Como observa Schütz (1979:b), o conhecimento do senso comum é uma espécie de colcha de retalhos que mistura evidências já muito bem documentadas com preconceitos e imprecisões sobre a realidade. Freire (1994) alerta que, apesar desses componentes, o senso comum não deve ser tratado como falso ou ilegítimo, mas como subsídio de discussão que pode ser complexificado a partir da interlocução com dados objetivos coletados pelas ciências sociais.

Freire (1994), ainda, lembra-nos que uma postura pedagógica libertadora deve sempre respeitar e levar a sério os saberes e as experiências trazidos pelos alunos na sala de aula. Caso contrário, não conseguiremos construir novos conhecimentos no âmbito escolar – no máximo estaremos transferindo informações que sequer podem ser apreendidas. Por fim, Mannheim e

Stewart (1962) alargam essas interpretações ao proporem uma concepção de educação como uma forma de relação social baseada na alteridade.

ARTICULANDO TEORIA E PRÁTICA: RELATO REFLEXIVO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Nesta seção, começarei abordando brevemente a fundamentação teórica dos conceitos construídos em sala de aula com os estudantes; na sequência, abordarei o contexto da escola e da turma em que atuei; por fim, desenvolverei o relato reflexivo da minha prática pedagógica.

“Você tem cultura?” fundamentação teórica da intervenção pedagógica realizada

O que nos torna diferentes? De onde vêm nossas diferenças? As diferenças entre os seres humanos podem ser consideradas fenômenos naturais ou são construídas em um processo cultural de socialização? Por que as diferenças são usadas para excluir as pessoas? Essas foram as questões balizadoras da minha atividade pedagógica, desenvolvida na Escola Municipal Emílio Meyer, durante os meses de abril, maio e junho de 2019, como etapa de imersão em sala de aula do Programa Residência Pedagógica da UFRGS.

A temática que foi abordada em sala de aula foi cultura e diversidade cultural. No contexto cada vez maior de contato entre diferentes culturas, sabemos que conviver com o outro é uma condição fundamental para o desenvolvimento de uma sociedade mais humana e mais solidária. Os estudantes, desde muito cedo, convivem com muitas questões relacionadas à diversidade cultural, tais como as reações de intolerância, o preconceito, o *bullying* e a empatia. Nesse sentido, o tema trabalhado é de grande relevância, pois trata de problemas sociais extremamente atuais e presentes na vida dos estudantes.

O objetivo geral da minha intervenção pedagógica foi promover uma reflexão entre os alunos e as alunas sobre uma perspectiva antropológica de cultura, de tal modo que conseguissem compreender que a cultura onde foram socializados é apenas uma das inúmeras formas de ver o mundo, bem como entender que não há uma cultura necessariamente nem pior nem melhor que a outra.

Para isso, parti de uma definição antropológica bastante ampla de cultura, concebendo-a como toda a construção humana que atribui algum sentido coletivo ao mundo. Em outras palavras, cultura representa todo o conjunto de organização simbólica da sociedade. Nas palavras de Araújo, Bridi, e Motim (2013), trata-se de um aprendizado social que compreende a produção de bens materiais e simbólicos.

Nesse sentido, o processo de socialização está diretamente ligado ao conceito de cultura, pois é através dele que internalizamos ao longo do tempo e das gerações uma miríade de códigos

culturais que constituem o ser humano como um sujeito social (ARAÚJO, BRIDI e MOTIM, 2013, p.121). Dessa forma, então, é possível afirmar que as sociedades se produzem e reproduzem em um ambiente simbólico (escrita, números, códigos de comportamento, regras e linguagens) através da socialização. Em sala de aula, foi importante reforçar que nossos hábitos culturais cultivados são apenas uma das inúmeras formas de ver e se relacionar com o mundo. Daí a importância de trabalhar com o conceito de diversidade cultural, que diz respeito “às distintas maneiras segundo as quais sociedades e grupos sociais se organizam e se relacionam entre si e com a natureza” (BRIDI, ARAÚJO e MOTIM, 2013:127). Portanto, a noção de diversidade cultural significa as distintas culturas que existem no mundo. Como elementos culturais representativos de um determinado povo destacam-se: língua, crença, comportamento, valores, costumes, religião, folclore, dança, culinária, arte, etc. (TOMAZI, 2010, p. 174).

Considerando como uma das contribuições das ciências sociais o olhar “mais sensível e tolerante em relação à diversidade” (BAUMAN, 2010, p. 25), foi importante, na sala de aula, trabalhar com o conceito de relativismo cultural. Isso porque o ser humano, quando se depara com algo considerado como diferente, tende automaticamente a ativar mecanismos de defesa, como o medo, a rejeição, o nojo, etc. A noção de relatividade cultural foi relevante, pois sustenta que cada cultura específica deve ser olhada e avaliada a partir de sua própria lógica cultural. Essa perspectiva, portanto, rompe com o olhar etnocêntrico que enxerga o outro em uma escala evolutiva.

Os fundamentos teóricos aqui trabalhados nos auxiliam em ampliar nossos horizontes para além das experiências imediatas do cotidiano. Para isso, porém, precisam estar articulados à realidade do público estudantil trabalhado.

Contextualização do campo: a Escola Municipal de Ensino Médio Emílio Meyer

Conforme nos informa o site⁶ da Prefeitura de Porto Alegre, a Escola Municipal de Ensino Médio (EMEM) Emílio Meyer nasceu a partir de um acordo lavrado em 9 de janeiro de 1953, entre a Secretaria de Educação e Cultura do Rio Grande do Sul, através do secretário Eloy José da Rocha, e a Prefeitura Municipal de Porto Alegre, representada pelo prefeito Ildo Meneghetti, e autorizado por Ato nº 76, de 5 de fevereiro, da Câmara Municipal. Assim, ficou disponível o prédio onde se acha instalado o Grupo Escolar Venezuela (hoje Escola Estadual

⁶ Ver mais em <http://websmed.portoalegre.rs.gov.br/escolas/emilio>

Venezuela), no Bairro Medianeira, nesta Capital, para funcionamento de um curso de ensino de grau médio mantido pelo Município.

Por ser uma escola municipal que oferece ensino médio e técnico, esse estabelecimento educacional recebeu, no mês de junho de 2019, um decreto da Secretaria de Educação informando o fim dessas modalidades de ensino. A alegação da Prefeitura era de que a oferta de ensino médio não constitui incumbência constitucional prioritária do poder municipal. Nesse sentido, o objetivo da Prefeitura era delegar a Escola ao poder estadual do Rio Grande do Sul. Esse documento caiu como uma bomba na escola, que passou a organizar uma série de mobilizações para manter os ensinos médio e técnico. As mobilizações surtiram efeito e, alguns meses depois, a decisão da Prefeitura não foi aprovada pelo Conselho Municipal de Educação de Porto Alegre.

Desde as primeiras imersões na escola, foi possível perceber o quão dinâmica é a relação entre os diferentes agentes que fazem parte do cotidiano da instituição. Os alunos circulam pelos corredores, salas de aula e diferentes espaços, quase sempre em grupos, chegando ou se despedindo de alguma atividade. Os professores, quase sempre em sala de aula ou na sala dos professores, ora trocam informações entre si e com os alunos, ora se reservam às suas atividades, como correção de provas, trabalhos e cadernos de chamada.

Da equipe diretiva – cujos membros percebi quase sempre envolvidos e bastante ocupados com suas atividades e questões que surgem entre os turnos – ainda que tenha mantido certo afastamento por conta da minha presença mais marcante em sala de aula, pude compreender a complexidade de gerir e administrar uma escola tão grande e plural. Ao final, sempre que cheguei fui recebido por alguns de seus funcionários na portaria dispostos a ajudar com informações.

Cada qual com suas percepções e envolvimento em diferentes níveis e características para com a EMEM Emílio Meyer, estes agentes compõem e dão sentido às práticas observadas no dia-a-dia. Estar inserido em uma instituição de grande porte, estrutura e multiplicidade de níveis de ensino e especialização, suscita diversas questões, e abre possibilidade para investigações aprofundadas sobre seu funcionamento e características próprias.

A escola em questão está organizada em um imóvel construído para fins de um espaço educativo e conta com uma infraestrutura que subsidia seu projeto pedagógico. Em vista de convênio entre Prefeitura Municipal Porto Alegre e Estado do Rio Grande do Sul, compartilha o espaço físico com a Escola Estadual de Ensino Médio Presidente Costa e Silva.

Constituem ambientes de uso da Escola: laboratórios (5), salas (15), salas de aula (22),

salão (1), banheiros (6), refeitórios (1), cozinha (1), academia de musculação (1), depósitos (3), dispensa (1), biblioteca (1) e saguão de entrada (1).

Contextualização do campo: a turma 26

A turma em que desenvolvi a observação e a regência é uma turma de primeiro ano do ensino médio noturno, que estava aprendendo conteúdos relacionados a formas de conhecimentos, conceito e manifestações culturais. As aulas se dão na sequência de dois períodos de 45 minutos e acontecem sempre na terça-feira, das 18h:45min até às 20h:15min.

Uma das singularidades do período noturno é a alta evasão entre as diferentes turmas de ensino médio. Assim, a turma que, inicialmente, contava com 15 alunos na lista de chamada, acabou contando, efetivamente, com apenas cinco estudantes, todas do gênero feminino. Isso prejudicou bastante a realização de dinâmicas de grupo em sala de aula, uma vez que não pude contar, muitas vezes, com um número mínimo de estudantes para tanto.

O fenômeno observado da evasão, de acordo com a diretora da escola, ocorre por um conjunto de diferentes motivos, sendo os principais a difícil conciliação entre emprego e trabalho e o contexto maior de ataques à educação, sobretudo a de caráter público.

Relato reflexivo da prática pedagógica

A primeira aula (23/04/2019)⁷ ministrada por mim retomou a discussão anterior iniciada pela professora titular da disciplina – Carla de Oliveira Pacheco –, que especulava sobre os conhecimentos iniciais da turma sobre o termo cultura. Nos primeiros minutos, dialoguei com os alunos a diferença entre cultura e natureza. Minha lógica de interlocução buscou ser questionadora, tentando promover uma definição conceitual gradativa dos termos utilizados a partir da própria contribuição trazida pela fala dos alunos. Para isso, levei para esta aula três questões disparadoras⁸:

- O que é ser um ser humano? Quais as características inatas exclusivas dos humanos?
- O que nos torna humanos enquanto membros de um coletivo chamado humanidade?
- Como aprendemos a ser humanos?

⁷ O cronograma detalhada das aulas ministradas encontra-se nos anexos

⁸ Questões feitas sob medida para instigar a reflexão e a troca de ideias dos alunos e alunas.

A partir de algumas informações que os alunos me passaram, conseguimos fazer algumas inferências, tais como: cultura é aquilo que foi criado pelo ser humano e natureza é aquilo que está dado independente da vontade de homens e mulheres. Com isso, consegui introduzir no quadro a definição de cultura da seguinte forma: *“toda a produção humana (seja ela material ou imaterial) que atribui um significado coletivo à vida em sociedade”*.

Tive consciência de que essa definição trabalhada é simplista e que, na área acadêmica de antropologia, a separação entre natureza e cultura, a rigor, é muito contestada. No entanto, como nos indica Schütz (1979:b), para poder entender como e que tipo de sentido os atores dão aos acontecimentos é preciso entrar em seus universos conceituais. Esse entendimento também é destacado por Freire (1994), que indica que o professor, além de coordenar e sistematizar diálogos, precisa também conhecer o universo vocabular, os saberes traduzidos através de oralidades. Sendo assim, optei pela abordagem mais simples justamente para gerar uma aproximação da realidade conceitual concreta dos meus alunos.

Na sequência, fiz com a turma uma leitura individual e coletiva do texto (versão adaptada) “Ritos Corporais Entre os Nacirema” (1956), de Horace Minner. Concluída a leitura, levantei duas perguntas a serem respondidas pela turma:

- Quais as diferenças do povo Nacirema em relação à nossa sociedade?
- Quais as semelhanças do povo Nacirema em relação à sociedade?

Meu objetivo foi chamar a atenção dos alunos sobre como podemos avaliar erroneamente uma cultura caso a analisemos a partir da nossa própria ótica cultural. Porém, ao contrário do que eu imaginei, grande parte da turma não conseguiu associar as práticas do Nacirema com as práticas da nossa própria sociedade. Boa parte dos alunos ficou calada quando fiz as perguntas. Alguns alunos – em especial duas alunas –, tiveram muitas dificuldades para ler de maneira fluída o texto, desconsiderando sinais de pontuação e tendo problemas para pronunciar algumas palavras do texto de Minner. A timidez, a insegurança e o medo de errarem perante o público induziram-nas a sequer tentar uma interpretação possível sobre o tema que estava sendo interpretado e debatido

Esses elementos extraescolares de caráter psicossociais citados têm, para Mannheim e Stewart (1962), importância decisiva no desenvolvimento intelectual e na iniciativa mental de alunos e alunas de captar e também transformar o que está sendo exposto em sala de aula pelos professores. Ficou claro, portanto, que tão importante do que trabalhar conteúdos didáticos é conseguir construir laços de confiança com os alunos que lhes possibilitem uma postura mais

ativa em sala de aula, rompendo com os dilemas psicossociais que lhes afligem. No entanto, essa tinha sido recém minha primeira intervenção didática com a turma e eu ainda estava longe de ter construído um vínculo dessa qualidade.

A segunda aula (30/04/2019) começou com uma apresentação de *slides* com imagens de diferentes hábitos culturais existentes em diversos países, e tentei argumentar que há uma ampla diversidade cultural que varia seu sentido de acordo com o tempo e o espaço de diferentes sociedades e povos. Há diferentes populações no mundo com diferentes culturas, e não apenas uma única cultura de um povo supostamente mais evoluído. Também expus um breve vídeo sobre o padrão de beleza feminino na China antiga, que condicionava as mulheres a deformarem os próprios pés a fim de que essa região do corpo não ultrapassasse dez centímetros. O vídeo e os slides causaram sinais de bastante estranhamento principalmente entre as alunas, que manifestaram sinais de espanto e surpresa com as imagens e fizeram algumas perguntas sobre hábitos culturais exóticos de alguns países, como, por exemplo, a relação dos indianos com a vaca.

Depois, levei a turma ao laboratório de informática do Escola. Lá, começaram a pesquisar sobre os hábitos, tradições, valores e costumes de um determinado país, além de coletarem algumas imagens pertinentes à nação escolhida. Dessa forma, dados e informações começaram a ser produzidos com base em atividades práticas realizadas pelos próprios alunos. Meu objetivo foi induzir uma construção de conhecimento mais autônoma por parte dos discentes, além de incentivar um letramento científica através das técnicas de coleta e análise de dados.

A terceira aula (07/05/2019) consistiu na continuação da atividade de pesquisa sobre hábitos culturais. Neste encontro, os alunos começaram a sistematizar os dados coletados no caderno com vistas a apresentá-los para a turma na próxima aula. Alguns alunos se dispersaram facilmente com outras atividades, como escutar músicas no *Youtube* ou mesmo acessar perfis em redes sociais como o *Facebook*, e *Instagram*. Acredito que, futuramente, preciso pensar em uma estratégia didática de pesquisa que estimule os alunos e as alunas a irem além do tradicional copia e cola no momento da coleta de dados na internet. O hábito mais recorrente, infelizmente, é o de simplesmente reproduzir informações já dadas na *internet*, sem ao menos fazer uma checagem do que é falso ou verdadeiro. Nesse sentido, creio que um debate sobre *as fake news* seria válido, ressaltando que mesmo sites consagrados de consulta de informações, como a enciclopédia virtual *Wikipedia*, são de edição aberta, o que permite que qualquer um modifique e adicione informações a qualquer momento sem um rigor metodológico sério.

Essa constatação nos fornece alguns indícios sobre os parâmetros nos quais a construção do conhecimento escolar pode se sustentar. De um lado, a *internet* parece representar, hoje, limites para o processo em questão. As informações disponíveis na rede de computadores são ainda apropriadas de maneira muito pouco reflexiva pelos alunos. Por outro, as redes sociais virtuais, em função de seus estímulos psicológicos de adesão (como número de curtidas, sensação de reconhecimento e influência na sociedade, etc), são um ambiente de interação social central para os jovens, onde um número infinito de imagens, símbolos, discursos e sons é circulado ininterruptamente. Essa é uma realidade objetiva que pode representar novas formas de construção do conhecimento escolar. O professor pode mediar previamente esse contato com provocações teóricas e questões que direcionam o olhar para fins educacionais daquilo que está sendo acessado. Há uma possibilidade, portanto, de problematizar o próprio conteúdo que está sendo acessado virtualmente, seja no *Facebook*, *Instagram*, *Twitter* ou *Youtube*. Vamos tomar como exemplo o caso do Facebook, que privilegia o compartilhamento de textos. Como nos lembra Ianni, “[...] aparentemente uma simples palavra já vem carregada de muito significado. Uma palavra é, na verdade, um fato social, econômico, cultural e histórico” (2011, p.329). Isso significa que o professor, em vez de brigar com as redes sociais virtuais, pode formular e demandar exercícios didáticos que problematizem seus textos compartilhados, como no caso do Facebook.

A quarta aula (14/05/2019) foi a de entrega e apresentação da pesquisa sobre manifestações culturais. Neste encontro, procurei enfatizar que a diversidade cultural encontrada pelos alunos enriquece nosso cotidiano através das múltiplas formas de poder olhar, se relacionar e interpretar o mundo e o outro. Mais: procurei sublinhar que, quanto mais lidamos positivamente com a diversidade cultural, tornamo-nos mais humanos, pois passamos a ter mais solidariedade e empatia com o outro. Por outro lado, lembrei que, quando a diversidade é vista com maus olhos, tendemos a nos tornar intolerantes e mais propensos a repetir um grande problema social que veríamos mais adiante: o etnocentrismo.

Neste dia, talvez em função das condições climáticas desfavoráveis (frio e chuva) e da exigência de entrega de um trabalho, compareceram poucos alunos, dando início a evasão que se tornaria mais nítida na sequência. Dentre o que foi entregue, houve, como já esperado, muita reprodução do que havia nos sites (famoso copia e cola), sem uma elaboração mais autoral dos alunos. Como a turma estava bastante reduzida nesse dia, resolvi realizar a rodada de apresentações de trabalhos em uma mesa redonda da biblioteca da Escola. O objetivo foi gerar um clima de maior pessoalidade e informalidade como forma de romper com o medo de se

expor em público. Infelizmente, isso não ocorreu nessa aula: os poucos que se fizeram presentes estavam pouco participativos e ainda muito tímidos. Neste momento, com os dizeres de Freire (1999) martelando na cabeça, ainda questionava-me sobre quais seriam as melhores estratégias para induzir uma participação mais ativa da turma na construção coletiva do conhecimento escolar. Desafio para as próximas aulas

A quinta aula (21/05/2019) iniciou com uma breve retomada do problema sociológico da diversidade cultural. Como mais da metade dos alunos havia faltado a aula anterior, insisti no debate acerca dos diferentes hábitos culturais entre os países. Minha procedimento foi escrever os países escolhidos no quadro com alguns indicadores de cultura (esporte, música, culinária, festividades, religião, cinema, entre outros) e solicitei que a turma me ajudasse a preencher as lacunas, com base no que lembravam da própria pesquisa e da pesquisa dos seus colegas.

Neste encontro, alguns alunos voltaram a comparecer à sala de aula e houve uma participação bastante interessante na dinâmica de preenchimento coletivo das lacunas do quadro. Na medida em que algumas expressões culturais eram citadas, procurei instigar os alunos sobre as diferenças de determinados hábitos culturais de um país para outro. Essa estratégia fez alguns alunos do sexo masculino notarem, por exemplo, que o futebol (principal esporte do Brasil) não é o principal esporte praticado em um país vizinho nosso de América do Sul: a Venezuela. Alguns alunos, quando não conseguiram me ajudar prontamente a preencher as lacunas do quadro, pesquisaram na *internet* do celular e me ajudaram dessa outra forma, mostrando um improviso muito rico com a tecnologia disponível. Esse é um indicativo de como a tecnologia pode ser utilizada a favor da construção do conhecimento escolar.

Essa iniciativa informal da pesquisa de dados por parte dos alunos foi qualitativamente diferente da iniciativa formal, como requisito de um trabalho avaliativo demandado anteriormente. Isso me reforça a ideia de que a tecnologia em si não é um problema para a construção do conhecimento escolar – mas sim a forma como ela é utilizada. Inserida em um contexto favorável e mediada através de interesses dos alunos, conceitos e questões norteadoras, pode atuar favoravelmente. Essa reflexão vai ao encontro da perspectiva de Célia Caregnato e Vitória Cordeiro (2011, p. 24) sobre qual seria o papel do professor:

O profissional que ensina necessita mediar relações entre conhecimentos, interesses e modos de expressá-los, envolvendo grupos e indivíduos em suas subjetividades socioculturais e identitárias. De fato, podemos pensar que os processos de ensino e aprendizagem de conhecimentos disciplinares situam-se em contextos e podem ser recontextualizados, adquirindo novos significados, uma vez que sejam trabalhados com base em níveis de abrangência ou contextos sociais e institucionais novos.

A ideia do ensino como uma forma de mediação somada ao meu relato da iniciativa da pesquisa improvisada dos alunos durante uma aula sugere que, muitas vezes, a atividade docente passa por incentivar uma sociabilidade mais informal de apropriação do conhecimento. Em um ambiente de ensino menos formal, supõe-se que haveria maior disposição ao risco de tentar acertar, improvisar, criar e recomeçar. Além de muitas vezes não compartilhar a mesma estrutura de significado dos alunos, a representação e a fala do professor se situam em uma contexto de poder que tende a obstaculizar uma troca recíproca e flúida de saberes. A ideia de fomento de uma sociabilidade mais informal em sala de aula e na escola parece ser um caminho para transcender essas dificuldades. Esses são alguns achados empíricos ainda incipientes que merecem ser estudados com mais profundidade numa agenda sociológica de pesquisa futura.

Com o quadro devidamente preenchido graças à colaboração improvisada dos alunos, procurei enfatizar que as manifestações culturais, na prática do cotidiano, não são limitadas pelas fronteiras dos Estados nacionais; ao contrário, estão sempre em interação umas com as outras, criando, assim, novas expressões culturais resultantes da interculturalidade. A partir daí, também complementei dizendo que, embora haja, sim, manifestações culturais típicas de um determinado país, elas não “puras”, mas sim resultados de uma série de trocas culturais. Finalizamos o encontro com uma leitura individual e coletiva do texto “O cidadão norte-americano”, de Ralph Linton, que aborda justamente a tradição cultural como o resultado de inúmeros intercâmbios culturais.

A sexta aula (28/05/2019) foi a de aplicação de uma atividade avaliativa. Com base no conteúdo visto em sala de aula e na leitura do texto “Você tem cultura?” (versão adaptada de uma página apenas), do antropólogo Roberto DaMatta (1986), os alunos precisaram responder três questões: I) O que queremos dizer quando usamos a frase: “*essa pessoa não tem cultura*”? II) Como podemos entender a noção de cultura para a disciplina de sociologia? III) Como podemos definir o conceito de interculturalidade? Seis alunos só compareceram à prova. Uma aluna entregou a folha avaliativa em branco. Os outros cinco, de forma geral, tiveram um bom desempenho, acertando, em sua maioria, duas questões. Uma aluna apenas acertou as três questões, apresentando um excelente desempenho na escrita, na interpretação e no desenvolvimento do argumento. A apropriação do conhecimento foi considerada satisfatória.

A sétima aula (04/06/2019) introduziu os conceitos de etnocentrismo e relativismo cultural. Para tanto, utilizei uma dinâmica de grupo chamada “O caso de Miguel”. Foram distribuídos cinco pequenos depoimentos escritos por cinco pessoas diferentes que cruzaram

com Miguel durante um dia. Pedi para os alunos lerem em silêncio o texto e, depois, avaliarem o comportamento de Miguel com base naquilo que eles consideram como certo e errado. Na sequência, solicitei para que cada um, em voz alta, lesse o depoimento que recebeu e compartilhasse sua impressão pessoal sobre Miguel. Por fim, eu li um sexto depoimento, que consistia no depoimento de Miguel feito pelo próprio Miguel.

Ao final da minha leitura, ficou evidente como a visão que os outros tinham de Miguel era superficial e não refletia o que Miguel de fato representava. Com base nessa história, refleti junto com a turma o quanto podemos avaliar negativa e erroneamente uma pessoa quando não paramos para conhecê-la de verdade. Articulei, ainda, a fala com os conceitos de empatia e alteridade, enfatizando a importância de se colocar no lugar do outro.

A oitava (11/06/2019) começou comigo questionando: “Pessoal, afinal de contas, qual a moral da história de Miguel? O que ela tem a ver com a nossa aula, com aquilo que a gente vinha discutindo?” Obtive apenas um silêncio como resposta.

A partir disso, eu mesmo expliquei que o etnocentrismo é uma prática muito semelhante à das pessoas que fizeram os depoimentos sobre Miguel: julgar negativamente o outro com base somente na visão individual de mundo, como se ela fosse superior a dos outros e como se fosse um parâmetro moral de julgamento. Para tentar ilustrar essa fala, exibí trechos do documentário dos anos 1980 chamado “Os pobres vão à praia”, que aborda a reação negativa da classe média carioca quando se depara com pessoas oriundas das classes populares nas praias da zona sul do Rio de Janeiro. Uma jovem, no vídeo, chega a afirmar: “tenho horror de olhar para estas pessoas e pensar que são do mesmo país que eu”.

Por fim, apresentei um segundo vídeo chamado “Jogo do privilégio branco”, que aborda situações de opressão que pessoas negras passam ao longo da vida simplesmente pela sua cor de pele. Perguntei aos alunos se eles consideravam que as situações exibidas pelo vídeo são atuais e em que medida ela se refletem no cotidiano. Ou seja, uma pergunta de viés mais subjetivo, sem necessariamente um certo ou um errado. A turma ficou calada. Aqui, de novo, aponto a constatação que fizera inicialmente: a construção do conhecimento escolar não é uma atividade baseada somente na transposição de técnicas e truques de ensino – como se, seguindo um roteiro de técnicas previamente dadas em um manual, o professor pudesse cobrir todas as contingências e eventualidades envolvidas em uma sala de aula. Trata-se, antes disso, de um processo social de ação de uma personalidade sobre a outra (MANNHEIM & STEWART, 1962). No meu caso concreto específico, o silêncio e a passividade diante do conteúdo didático foi a eventualidade que mais me exigiu formas de reinventar minha abordagem. Pude perceber

também o grau extra de desafio que alguns temas mais sensíveis – como o racismo, por exemplo – impõe ao trabalho de transposição didática.

Diante dessa necessidade diagnosticada, a nona aula (18/06/2019) funcionou através de um jogo de associação entre os dois conceitos trabalhados anteriormente – etnocentrismo *versus* relativismo cultural – e suas respectivas palavras-chave. Assim, levei 36 peças e dividi a turma em dois grupos, dizendo que o grupo vencedor ganharia um prêmio (um caixa de chocolate). Depois do jogo, expliquei, de forma dialogada, cada palavra-chave trabalhada no jogo. Houve boa participação, com um desempenho muito satisfatório de um grupo. Essa experiência destaca a potência do componente lúdico inserido no ato de ensinar, mostrando que aprender e revisar conteúdos didáticos podem ser feitos durante uma atividade divertida – ou até mesmo durante uma brincadeira.

Fechando o bloco temático da discussão entre etnocentrismo *versus* relativismo cultural, a décima aula (25/06/2019) consistiu numa avaliação. A atividade demandou dos alunos interpretação e análise argumentativa de três pequenos textos e uma charge que abordavam a visão dos colonizadores europeus sobre os povos indígenas que habitavam o Brasil em 1.500. Minhas perguntas formuladas foram: I) De forma geral, qual a visão dos colonizadores europeus sobre os povos originários que habitavam o Brasil em 1.500? II) Em que sentido a perspectiva do relativismo cultural pode dar uma visão alternativa a dos colonizadores europeus? Explique por quê. III) A charge em questão aborda um pensamento tipicamente etnocêntrico. Explique por quê.

De forma geral, o desempenho dos alunos ficou bastante insatisfatório. A exceção foi a mesma aluna que na avaliação passada também teve um desempenho muito bom (acertou as três questões nas duas atividades avaliativas). O desempenho aquém do esperado foi, para mim, uma surpresa, pois na aula passada havia feito com a turma uma revisão produtiva através do jogo de associação de conceitos e suas palavras-chave. Minha hipótese foi de que a utilização de casos muito exóticos – e também muito distantes da realidade dos alunos – nas questões formuladas pode ter dificultado a articulação com a teoria vista.

Iniciando um novo bloco temático, a décima primeira aula (02/07/2019) introduziu o conceito de identidade cultural. Expliquei brevemente que identidade cultural é o conjunto formado por manifestações, marcadores e traços culturais que nos definem subjetivamente. Simplificadamente, disse que identidade cultural é o modo como construímos nosso “eu”.

Feito esse preâmbulo, elenquei no quadro uma série de indicadores do termo identidade cultural (Imagens 1 e 2): signo, time de futebol, partido político, programa de TV favorito,

filme, local da cidade favorito, disciplina da escola que mais gosta, prato de comida preferido, marca de roupa que mais gosta de usar, série que gosta de assistir, música que gosta de ouvir, signo, etc. Depois, pedi para que os alunos me ajudassem a preencher o quadro de acordo com as suas preferências.

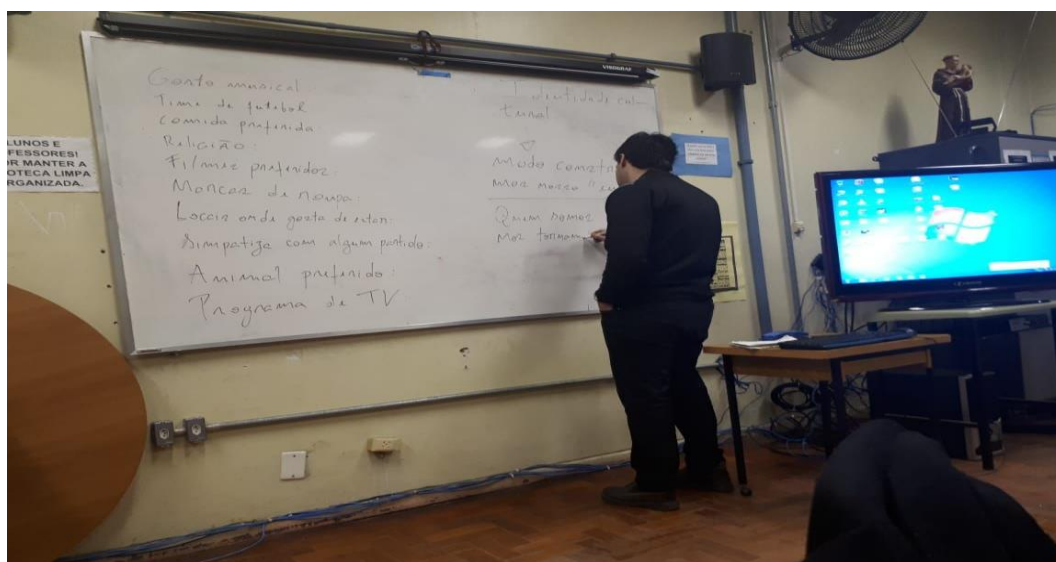


Imagem 1: Identidade cultural e seus indicadores. Fonte: trabalho de campo.

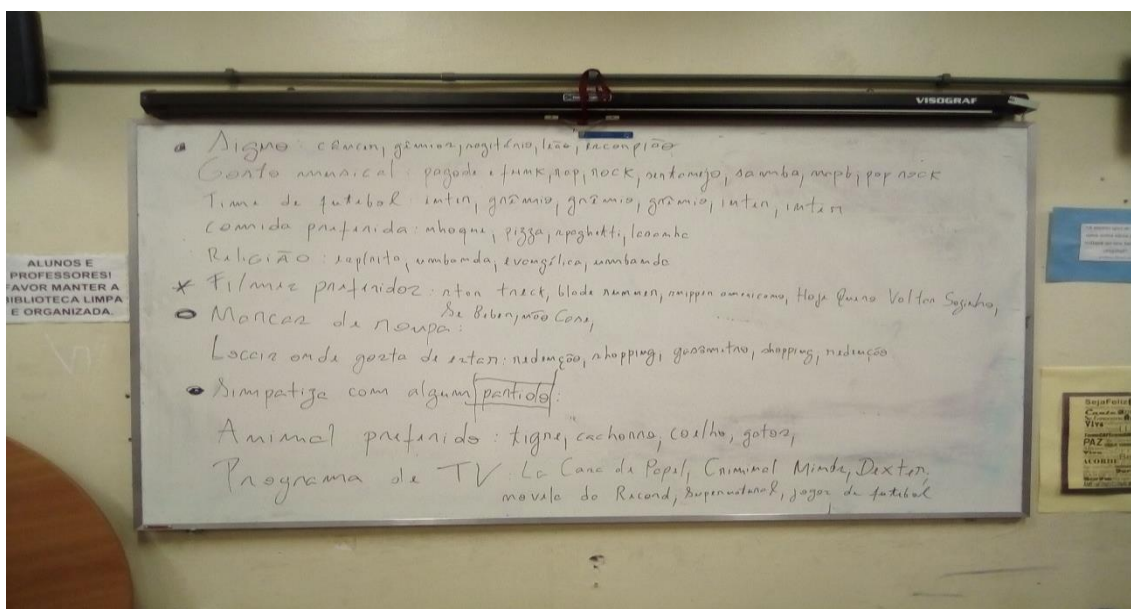


Imagem 2: Identidade cultural segundo os próprios estudantes. Fonte: trabalho de campo.

Para minha felicidade, essa aula gerou uma grande participação da turma. Certamente foi o momento em que a turma mais dialogou comigo. Talvez justamente por ter sido a aula mais descontraída e mais informal. Esse encontro também ocorreu na sala da biblioteca, que é

um espaço consideravelmente mais acolhedor do que a sala de aula. Como a turma em questão era pequena, fazia mais sentido, inclusive, ter aulas sempre na biblioteca – o que não era possível, já que o local estava somente às vezes disponível. Ironicamente, essa dinâmica tão produtiva entre mim e a turma durante o tema de identidade cultural me fez pensar que a penúltima aula poderia ter sido remanejada para a primeira aula. Assim, a turma conheceria melhor a mim e eu conheceria mais detalhadamente a turma. Possivelmente, isso poderia representar uma brecha para a construção de laços de confiança entre professor e aluno, o que poderia alterar, consideravelmente, a qualidade do conhecimento sociológico escolar construído.

Com relação mais especificamente à dinâmica da aula, à medida que eu ia preenchendo os indicadores de identidade cultural da turma e de mim próprio, ia conhecendo melhor meus alunos e eles, por sua vez, iam me conhecendo melhor também. Descobri informações que foram um verdadeiro choque para mim. Quando questionei a turma a respeito do local preferido da cidade, três alunas me responderam: “a minha casa ou o meu próprio quarto, professor”. Imaginava, de antemão, que escutaria menção a locais tradicionais de Porto Alegre: a nova Orla do Gasômetro, o Parcão, a Redenção, o Parque Germânia, o Parque Marinha do Brasil ou a Casa de Cultura Mario Quintana. A resposta tão inesperada dada pelas alunas me fez pensar, por um lado, no difícil compartilhamento da estrutura de significados entre professor e alunos – não somente nesse meu caso em particular, mas de uma forma geral, como um desafio que se impõe à atividade docente e à construção do conhecimento escolar; por outro, me fez pensar nos problemas de cidadania do Brasil, que não garante direitos sociais básicos, com o direito à cidade, a ponto de pessoas não terem em seu imaginário simbólico um único local de referência como ponto afetivo do local em que residem.

Por fim, chamei a atenção que a nossa identidade cultural, por um lado, pode nos aproximar de algumas pessoas e, por outro, pode nos afastar de outras, já indicando daí o tema da próxima aula: grupos sociais e tribos urbanas.

A décima segunda (09/07/2019) e última aula também foi realizada no espaço da biblioteca da Escola. Dos marcadores de identidade cultural partimos para o tema do processo de construção social da identidade cultural. Para isso, solicitei à turma uma leitura individual de um pequeno texto de apoio: “Os Dilemas da construção da identidade na era da informação” (AFRÂNIO et.al, 2016), disponível no livro didático. Para nortear a leitura, sugeri duas perguntas a serem respondidas: I) O que é identidade cultural? II) Nas décadas recentes, qual o principal meio de construção de nossas identidades?

Feita a breve leitura, fizemos uma roda de conversa. Ficou evidente para nós que o consumo tem sido um dos principais meios de construção da identidade cultural na chamada era da informação. Exibi um pequeno documentário sobre a relação do funk com bens de consumo. Algumas alunas, embora escutassem *funk*, acharam exagerado a ostentação de bens como correntes de ouro, carros de luxo e roupas de marca com alto valor financeiro. Por fim, fizemos uma leitura de outro breve texto: “Conheça o minimalismo, um estilo de vida em que menos é mais” (AUTRAN, 2018), que aborda o estilo de vida minimalista, onde a ideia central é uma recusa ao consumo como forma de definição da identidade. As ideias que estavam circulando provocaram uma autoreflexão das alunas presentes, tanto de si próprias quanto de seus familiares. Uma frase me fez sentir o dever cumprido: *“ah, professor, existe toda uma pressão da sociedade pra gente comprar e acumular coisas, sim, mas se eu trabalho o dia todo, vou querer comprar uma coisinha pra mim sempre”*.

A frase acima da aluna esboça justamente o papel da sociologia no ensino médio: desnaturalizar, problematizar, mas sem querer propor um dever ser aos estudantes. A estudante conseguiu fazer isso: identificar um condicionamento social em sua ação individual, mas seu abrir mão de sua escolha de vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou compreender como ocorre o processo de construção do conhecimento sociológico escolar, considerando a produção do conhecimento não apenas como um técnica científica, mas também – e principalmente – como uma atividade social que está inserida em uma rede de interações sociais. Assim, procurei demonstrar algumas das diferentes formas de interação com os conteúdos didáticos trabalhados que possibilitaram uma apropriação do conhecimento sociológico escolar.

Para que o trabalho fosse satisfatório e os objetivos fossem atingidos, optei por uma transposição didática que elaborasse gradativamente os conceitos abordados, partindo da colaboração dos alunos até um acabamento mais teórico e complexo. Assim, a tentativa foi de ir construindo os conceitos coletivamente, indo do concreto ao abstrato. Essa forma de construção do conhecimento sociológico escolar demandou uma lógica de interlocução do tipo questionadora, de modo que eu sempre levasse de antemão um conjunto de perguntas que desencadeassem informações e dados emitidos pela turma.

Os tipos de transposição didática e de lógica de interlocução foram concebidos previamente por mim em meu planejamento didático. Nos momentos de interação com a turma, no entanto, ocorreram uma série de imprevistos que me fizeram refletir sobre a importância dos vínculos sociais tecidos com cada um dos estudantes para um bom processo de apropriação do conhecimento. Os alunos têm toda uma bagagem social prévia antes de vir para a escola, o que acaba sendo muito importante para qualquer professor conseguir ensinar uma matéria. Essa constatação da forte influência do fator social para a apropriação do conhecimento me levou a identificar os seguintes aspectos:

- a) A dinâmica formal em que está estruturado o conhecimento escolar atua contra iniciativas como a inventividade, o risco de tentar e de se expor, a colaboração e a autonomia intelectual. Dinâmicas de ensino e aprendizagem mais informais, em que um estudante aprende se divertindo ou então através da interação com um próprio colega, mostraram-se promissoras formas de apropriação do conhecimento;
- b) O princípio de construção coletiva do conhecimento depende da tecedura de laços de confiança do professor com os estudantes e dos próprios estudantes entre si. Essa é uma condição fundamental para desarmar inseguranças iniciais dos alunos e do próprio professor. Consequentemente, é também uma condição para desencadear o diálogo e a troca de saberes em sala de aula;

- c) O estabelecimento de laços de confiança requer que o professor exerça sua capacidade de empatia e procure conhecer os gostos, interesses, enfim, um pouco da subjetividade de cada um dos alunos. Fez-se necessário entender meu papel como educador e a diversidade de perfis discentes com que me deparei, com cada aluno tendo suas peculiaridades, personalidade, histórico de vida e perspectiva sobre o aprendizado. Essa postura me fez perceber uma mudança qualitativa importante da relação dos alunos com o conhecimento sociológico, traduzida na forma de uma postura mais ativa com os conteúdos trabalhados; e
- d) A relação do conhecimento com materiais e dispositivos tecnológicos representa uma possibilidade e, ao mesmo tempo, desafios ao professor, que precisa sempre pensar em formas de mediar as informações do mundo digital com os conteúdos sociológicos. Desnaturalizar as imagens, os discursos e os áudios que circulam em em redes sociais virtuais é um fator de aprendizagem necessário. Mas isso precisa estar articulado com dinâmicas que motivem os alunos a refletir.

Esses elementos reforçam a hipótese geral da importância dos laços sociais no processo de construção do conhecimento sociológico escolar. Posso concluir que o fator social tem uma importância fundamental no desenvolvimento intelectual e na iniciativa mental de alunos e alunas de captar e transformar o que está sendo exposto em sala de aula. Isso significa, por exemplo, que o rendimento escolar está ligado ao modo como o professor trata e se relaciona com a sua turma. Essas evidências, é claro, são ainda incipientes e precisariam ser aprofundadas em estudos posteriores.

À luz do conceito fenomenológico de intersubjetividade (SCHÜTZ), podemos ainda concluir que, para uma boa apropriação conceitual, é preciso que se estabeleça uma reciprocidade entre os significados do professor com as significações dos educandos em um mundo em que esses dois atores escolares compartilham: a sala de aula. Para se tornar possível, a intersubjetividade construída precisa levar a sério e tratar com respeito os saberes trazidos pelos alunos, de modo que seja conduzida uma prática pedagógica libertadora (FREIRE, 1994). Os saberes trazidos pelos alunos, que aqui tipificamos como um tipo de conhecimento específico – o conhecimento do senso comum – precisa logicamente, como apontou a literatura especializada no tema, ser mediado e complexificado através da interlocução com dados e teorias sociológicas.

Por fim, acredito que foi uma experiência enriquecedora, não só para o processo de formação de educador, mas também enriquecedora para as outras esferas da vida. No meu caso

específico, como atuei como Residente Pedagógico, tive a oportunidade de ter uma imersão em sala de aula maior que a dos meus colegas da cadeira de Estágio Docente, uma vez que cumpri, no total, 60 horas de observação e 100 horas de regência, além das reuniões em grupo. Com isso, rompi com as inseguranças que tinha no início e, hoje, me sinto plenamente preparado para atuar como professor em uma sala de aula da educação básica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, RONALDO DE. BOLSONARO PRESIDENTE: CONSERVADORISMO, EVANGELISMO E A CRISE BRASILEIRA. **Novos estudos. CEBRAP** [online]. 2019, vol.38, n.1, pp.185-213. Epub May 06, 2019.

AUTRAN, Gustavo Conheça o minimalismo, um estilo de vida em que menos é mais. O Globo, Rio de Janeiro, 24 ago.2018.

ARAUJO, Silvia Maria de; BRIDI, Maria Aparecida; MOTIM, Benilde Lenzi. **Sociologia**. volume único. São Paulo: Scipione, 2013.

BAUMAN, Zigmunt. Aprendendo a Pensar com a Sociologia. Rio de Janeiro: Zahar, 2010. P. 24-26.

CANDIDO, Antônio. Sociologia no Brasil (1959). **Tempo Social**, São Paulo, v. 18, n. 1, jun. 2006.

CAREGNATO, Célia; CORDEIRO, Victória. Ensino de Sociologia na Escola e a Universidade: reciprocidade necessária. In: CAREGNATO, Célia E., GENRO, Maria Elly Herz. (Org.). **Sociologia e Filosofia, para quê?** Diálogos com Protagonistas na Escola. Porto Alegre: NIUE/Prorext Editora da UFRGS, 2011, v. , p. 19-34.

CARVALHO FILHO, Juarez. **Educ. Real**. vol.39 no.1 Porto Alegre jan./mar. 2014.

COULON, Alain. Etnometodologia e educação. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

DA MATTA, Roberto. Você tem cultura. **Explorações: ensaios de sociologia interpretativa**. Rio de Janeiro: Rocco, p. 121-128, 1986.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. Edições Melhoramentos, São Paulo, 4ª ed., 1955, pp. 25.56.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Coleção leitura, 1994.

- _____. **Pedagogia do oprimido**. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- GUIMARÃES, Elizabeth. Ensino de sociologia no nível médio: de um passado intermitente à necessidade de reconhecimento presente. **Ensino Em Re-Vista**, v. 19, n. 1, jan./jun. 2012.
- IANNI, Octávio. Cad. Cedes, Campinas, vol. 31, n. 85, p. 327-339, set.-dez. 2011.
- LAHIRE, Bernard. Viver e interpretar o mundo social: para que serve o ensino da Sociologia? **Revista de Ciências Sociais**, 2014, 45.1: 45-61.
- _____. "Do habitus ao patrimônio individual de disposições: rumo a uma sociologia em escala individual." **Revista de Ciências Sociais** 34.2 (2003): 7-29.
- LIEDKE FILHO. ENNO. **Para que servem as ciências sociais?** Palestra de abertura do V ENCCS promovido pela Federação Nacional dos Sociólogos do Brasil. UFF, Niterói, 20 a 23 de julho de 2004.
- MANNHEIM, K; STEWART, W.A.C. **Introdução à Sociologia da Educação**. São Paulo: Cultrix, 1962, p. 25-72 e 168-180.
- MEIRELLES, Mauro; PEREIRA, Thiago Ingrassia; RAIZER, Leandro;. Escolarizar e/ou educar? As perspectivas do ensino de sociologia na educação básica. **Pensamento Plural, Pelotas** [02]: 105 – 123, janeiro/junho 2008.
- MEUCCI, Simone. **A Institucionalização da Sociologia no Brasil: os primeiros manuais e cursos**. Dissertação de Dissertação. UNICAMP, Campinas, 2000.
- MINNER, Horace. O ritual do corpo entre os Nacirema. **American Anthropologist, Arlington**, v. 58, p. 503-507, 1956.
- MORAES, Amaury Cesar. O que temos de aprender para ensinar ciências sociais?. **Revista Cronos**, 2007, 8.2.
- Ribeiro, Márcio; Ortellado, Pablo. (2018). O que são e como lidar com as notícias falsas. **Sur – Revista Internacional de Direitos Humanos** (vol. 15, nº 27), pp. 71-83. Disponível em <https://sur.conectas.org/wp-content/uploads/2018/07/sur-27-portugues-marcio-moretto-ribeiro-pablo-ortellado.pdf>

SANTOS, Boaventura de Souza. Para uma nova visão da Europa: Aprender com o Sul. Revista Sociologias, n. 43, 2016.

SARANDY, Flávio. **A sociologia volta à escola: Um estudo dos manuais de sociologia para o ensino médio no Brasil**. Dissertação de mestrado, UFRJ, 2004.

SCHÜTZ, Alfred. Bases da Fenomenologia. In: _____. **Fenomenologia e relações sociais**. Textos escolhidos de Alfred Schütz. Rio de Janeiro: Zahar, 1979b. Parte I.

SILVA, Afrânio et al. Sociologia em Movimento. 2ª edição. São Paulo: Editora Moderna, 2016.

TAKAGI, Cassiana. **Ensinar Sociologia: análise de recursos do ensino na escola média**. Dissertação de Mestrado. São Paulo, Feusp, 2007. Orientador: Amaury César Moraes.

TOMAZI, Nelson Dacio. **Sociologia para o ensino médio**. 2ª edição. São Paulo: Editora Saraiva, 2010.

WEBER, Max. **Economia e sociedade–Volume I**. Brasília: UNB, [1913], 2009.

ANEXO I – CRONOGRAMA DAS AULAS MINISTRADAS

Cronograma de aulas ministradas


Aulas	Conteúdos	Procedimentos
Aula 1 (23/04/19)	Cultura, estranhamento e diversidade cultural	Leitura e interpretação coletiva de texto antropológico; apresentação de slides
Aula 2 (30/04/19)	Cultura, estranhamento e diversidade cultural	Apresentação de vídeos; realização de pesquisa feita pelos alunos
Aula 3 (07/05/19)	Cultura, estranhamento e diversidade cultural	Realização de pesquisa feita pelos alunos
Aula 4 (14/05/19)	Cultura, estranhamento e diversidade cultural	Apresentação de trabalhos; aula expositiva dialogada
Aula 5 (21/05/19)	Interculturalidade	Leitura e interpretação coletiva de texto antropológico; aula expositiva dialogada
Aula 6 (28/05/19)	Cultura e interculturalidade	Atividade avaliativa
Aula 7 (04/06/19)	Etnocentrismo e relativismo cultural	Dinâmica de grupo: o caso de Miguel; aula expositiva dialogada; apresentação de vídeos
Aula 8 (11/06/19)	Etnocentrismo e relativismo cultural	Apresentação de vídeos; aula expositiva dialogada
Aula 9 (18/06/19)	Etnocentrismo e relativismo cultural	Jogo de associação entre conceitos e suas palavras-chave. Revisão da matéria
Aula 10 (25/06/19)	Etnocentrismo e relativismo cultural	Atividade avaliativa
Aula 11 (02/07/19)	Identidade cultural	Expositiva dialogada
Aula 12 (09/07/19)	Identidade cultural	Interpretação e análise de textos jornalísticos. Exibição e análise de vídeos

ANEXO II – TERMO DE CONSENTIMENTO: ESTÁGIOS DE LICENCIATURA

Senhores(as) diretor(a) e professor(a) de Escola :

Apresentamos o (a) estudante **Pedro Dionizio de Mello**, nº da matrícula 00206425, regularmente matriculado na disciplina **Trabalho de Conclusão de Licenciatura (TCL)**, da **Licenciatura em Ciências Sociais**, e solicitamos consentimento para que realize as atividades de (X) descrição e análise de dados empíricos nessa instituição de ensino durante a disciplina de TCL do ensino de graduação. Esclarecemos que tais atividades são de caráter obrigatório, a fim de oportunizar o contato do estudante com o cotidiano escolar, qualificando sua atuação na prática docente.

Atenciosamente,



Nome e Assinatura
do Professor(a)
Preceptor(a)

Porto Alegre-RS, 03 de setembro de 2020.

A/o Diretor/a da Escola:


E. M. E. M. EMILIO MEYER
Sônia Cristina da Silva Nunes
Matricula 1152475/1
Diretora - Autorização 012/2020

Universidade Federal do Rio Grande do Sul UFRGS
Av. Paulo Gama, 110 - 90040-060 - Porto Alegre/RS